

A Inclusão no Ensino Superior: uma experiência em debate!

Marinalva Silva Oliveira¹ e Lidiane Furtado Ferreira Rodrigues²

¹ Professora do Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional e do Colegiado de Pedagogia- UNIFAP; Coordenadora do Núcleo de Educação e Cultura e do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UNIFAP; Doutora em Psicologia pela USP. E-mail: marinalvaoliveira@yahoo.com.br

² Pedagoga do NAI-UNIFAP

RESUMO: A criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UNIFAP objetiva promover a autonomia intelectual e pessoal das PNEE assegurando condições de acesso a estas pessoas, de modo que estas se percebam e sejam percebidas como cidadãos em pleno gozo de seus direitos. Neste sentido, a inclusão de alunos com necessidades especiais trata-se de uma rede social e tecnológica organizada com o objetivo de favorecer o acesso ao currículo que constitui todo um conjunto de experiências que a instituição põe a serviço de seus alunos para garantir-lhes o desenvolvimento integral. A inclusão é uma mudança de paradigmas, transformação de bases, de conceitos e aspirações, ou seja, é um processo que precisa acontecer em diferentes níveis, sendo o primeiro a presença das pessoas com deficiências na sala de aula. O segundo é a participação desses alunos nas atividades universitárias. O terceiro nível diz respeito a assegurar as pessoas com deficiências à construção de conhecimento.

Palavras-Chave: Inclusão no Ensino Superior; Núcleo de Acessibilidade e Inclusão; Autonomia para PNEE.

ABSTRACT: Inclusion at University Teaching: an Experience in Debate! The creation of the Nucleus for Accessibility and Inclusion at UNIFAP aims to promote personal and intellectual autonomy for PNEEs, assuring conditions of access for all these people, so that they see themselves and may be seen as citizens in plain use of their rights. In this sense, the inclusion of people with special needs becomes a social and technological network, organized with the goal of favoring the access to a curriculum which integrates a whole group of experiences that the institution offers to its students as a way of guaranteeing to them integral development. Inclusion is a change in paradigms, a transformation of bases, concepts and aspirations, i. e., a process that must happen in several levels, being the first one the presence of people with deficiency in the classroom. The second is the participation of these students in academic activities. The third concerns to assuring people with deficiency the possibility of building knowledge.

Keywords: Inclusion at University Teaching; Nucleus for Accessibility and Inclusion; autonomy for PNEE.

Historicamente as pessoas com deficiência primária têm sido estigmatizadas como “incapazes” de desenvolver sua autonomia intelectual, social, afetiva, ou simplesmente são engessadas por suas limitações, sendo condenadas ao determinismo genético. Baseado nesses pressupostos surgiu o paradigma da integração, no qual esses alunos seriam compensados com atividades segregacionistas que designavam-nos para serem agrupados em escolas especiais ou mesmo em escolas regulares com classes especiais. Trata-se, portanto, de uma concepção de inserção parcial e espacial, pois o sistema previa serviços educacionais segregados (MANTOAN, 2003). Nessas situações de integração escolar, nem todos os alunos com necessidades educacionais especiais cabiam nas turmas de ensino regular, pois havia uma seleção prévia dos que estavam aptos à inserção. Para esses casos eram indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender, isso se reduzia a uma educação pobre e sem qualidade, em suma: a escola não mudava como um todo, mas os alunos teriam que mudar para se adaptarem as suas exigências (MANTOAN, 2003).

Contrapondo esse paradigma da inserção parcial e especial lançamos mão do conceito de inclusão como paradigma que privilegia o aprendizado e desenvolvimento de todos os alunos, oferecendo as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento no contexto escolar e social, sendo alicerçadas por políticas públicas efetivamente inclusivas. Segundo o paradigma da inclusão, o desenvolvimento destas pessoas no contexto de sala de aula possibilita-as a participarem efetivamente de tarefas numa interação qualitativa com seus pares e com seus professores.

Estes paradigmas que sustentam a escola refletem seus propósitos, metas, enfim norteiam seu projeto e sua concepção sobre o homem e o mundo. Fonseca (*apud* MARQUEZA, 2005) identifica três tipologias de escola que estão atreladas a diferentes perspectivas de sociedade: a escola tradicional, a escola integrativa e a escola inclusiva. A escola tradicional foi criada como escola universal, cujo objetivo foi o de reduzir as desigualdades, proporcionando igualdade de oportunidades e compensação das diferenças econômicas e sociais, entretanto, foi verificado que esse modelo de escola não era uma redenção das desigualdades sociais, ela própria acentuava e causava a desigualdade. Nesta concepção neoliberal a escola busca a homogeneização dos alunos usando o discurso da modernidade onde todos são iguais, todos são livres, mas um “todos” padronizado, dentro de pressupostos disciplinadores. O pensamento neoliberal está pautado numa concepção de sociedade “democrática” pautada no mérito individual e na igualdade de oportunidades. Neste sentido o modelo falha, pois a igualdade, não é um objetivo a atingir, mas um ponto de partida (MANTOAN, 1998; 2006). Tal escola parte do não reconhecimento da heterogeneidade presente em qualquer grupo humano, ou seja, ela não foi estruturada para atender a diversidade.

A escola integrativa desenvolve-se no mesmo contexto da escola tradicional, pois é orientada por um modelo médico-psicológico que identifica alguns alunos que passam a ter um apoio específico que inclui adaptações curriculares, estratégias e tratamentos

diferentes. A escola integrativa, assim, tem dois tipos de alunos: aqueles que seguem o currículo principal e aqueles que, tendo deficiências ou necessidades educacionais especiais e estando integrados, têm legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos. A escola integrativa ressalva da sua população alguns alunos que, por deficiência ou necessidade educacional especial, usufruem uma pedagogia diferenciada. A escola inclusiva, por sua vez, embora comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa, não o é, pois evolução subentende uma modificação a partir de algo previamente existente (MANTOAN, 1998; 2000; 2003; 2006; MANTOAN; VALENTE, 1998), enquanto o modelo inclusivo representa uma ruptura com os paradigmas da escola tradicional.

Segundo Kuhn (2005) quando um paradigma existente não responde adequadamente a realidade posta, surgem debates freqüentes e profundos a respeito de métodos, problemas e padrão de solução legítimos conduzindo a ruptura. Esta ruptura ocorre justamente no momento em que o modelo posto não satisfaz aos anseios das pessoas. Estes debates na escola têm mais o caráter de definir teorias do que produzir acordos. Um novo paradigma envolve uma definição nova e mais rígida do campo de estudos. Seguindo o raciocínio de Kuhn (2005) esse processo de mudança na educação realiza um movimento de transformação do paradigma da segregação para o paradigma da inclusão. Esse novo paradigma é organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos (MANTOAN, 2000).

Seguindo este raciocínio Silva e Maciel (2005) mostram que a educação para ser inclusiva precisa levar em conta os desejos dos alunos, suas potencialidades e capacidades e não somente seus rótulos e dificuldades. Não é um processo de negar a ‘deficiência’, mas de saber que há um ser humano para além da deficiência, que não está “engessado” por ela, ou seja, é ver além das aparências, prever que diferenças exigem diferentes intervenções pedagógicas e diferentes olhares, contudo, sem diminuir o que se pode ensinar, subestimando o aluno e suas reais possibilidades. Nesta concepção todas as crianças têm possibilidades de se desenvolver e aprender, sendo que a aprendizagem, ao contrário do que muitos pensam, não depende só das condições pessoais inerentes a quem aprende, mas constitui o corolário do equilíbrio das condições internas, próprias do participante, com as relações interpessoais e culturais das quais se apropria (VIGOTSKI, 1997).

Os desafios para as escolas regulares assumirem uma orientação inclusiva em suas culturas, políticas e práticas, não são pequenos, pois de modo geral, ainda faz parte da cultura das escolas explicarem as dificuldades escolares de muitos alunos como resultante de suas limitações pessoais e do contexto social em que vivem, referindo-se ao enfoque médico tradicional que responsabiliza a pessoa por suas dificuldades. Esta forma tradicional de pensar tem levado a procurar o que “falta” nos alunos para compensá-los educacionalmente e tem gerado movimentos de segregação dos mesmos que acabam sendo encaminhados para ambientes muito restritivos, levando a exclusão deles da escola, e posteriormente da sociedade (CARVALHO, 2005).

A educação inclusiva, por outro lado, assume-se como respeitadora da cultura, da capacidade e das possibilidades de evolução de todos os alunos. Compreende a escola como comunidade educativa e defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos, assim, reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido (MARQUEZA, 2005). A inclusão é uma mudança de paradigmas, transformação de bases, conceitos e aspirações, ou seja, é um processo que precisa acontecer em diferentes níveis. O primeiro trata da presença da criança na sala de aula, o segundo da participação do aluno nas atividades na escola e o terceiro nível dizem respeito à construção de conhecimento. Portanto, inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades conjuntamente com outros (BIBAS; VALENTE, 2007).

Segundo Mantoan (2000) o sucesso da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular decorre das possibilidades destes conseguirem progressos significativos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Este sucesso é obtido apenas quando a escola regular assume que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, dos modos como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada. Inclusão como se pode ver, não é um fato, é um processo. E, como todo processo, tem suas etapas e deve ser avaliada crítica e responsavelmente para sua própria qualificação. Então, o motivo que sustenta a luta pela inclusão como uma nova perspectiva para as pessoas com ou sem necessidades educacionais especiais é sem dúvida, a qualidade de ensino nas escolas públicas e privadas, de modo que se tornem aptas para responder às necessidades de cada um, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão (SILVA; MACIEL, 2005).

O modelo de educação inclusiva fundamenta-se nos conceitos da teoria sociocultural da aprendizagem desenvolvida por Vigotski (DOMINGUES; CAVALLI, 2006), segundo o qual as funções psicológicas superiores são subordinadas às regularidades históricas e a essência do intelecto está nos instrumentos (VIGOTSKI, 2003). Estes são as ferramentas culturais disponibilizadas pela cultura da qual o aluno faz parte. Qualquer função psicológica superior antes de se tornar interna foi uma relação social entre as pessoas, assim todas as formas de comunicação verbal do adulto com a criança tornam-se mais tarde funções psicológicas. Assim as funções psicológicas superiores estão geneticamente atreladas às relações das pessoas e são construções resultantes destas relações (VIGOTSKI, 2000; 1997).

Comparando o paradigma das escolas integrativa e tradicional com o da escola inclusiva e usando como ilustração os escritos de Vigotski sobre desenvolvimento humano, pode-se dizer que:

Toda a psicologia do coletivo no desenvolvimento infantil está sob nova luz: Geralmente perguntam como esta ou aquela criança se comporta no coletivo. Nós perguntamos: como o coletivo cria nesta ou naquela criança as funções superiores? Antes era pressuposto: a função existe no indivíduo em forma pronta, semi-pronta, ou embrionária – no coletivo ela exercita-se, desenvolve-se, torna-se mais complexa,

eleva-se, enriquece-se, freia-se, oprime-se, etc. Agora: a função primeiro se constrói no coletivo em forma de relação entre as crianças, – depois constitui-se como função psicológica da personalidade. Discussão. Antes: cada criança tem raciocínio, do conflito deles nasce a discussão. Agora: da discussão nasce a reflexão (VIGOTSKI, manuscrito de 1929, 2000. p. 29).

Neste sentido a escola deve ter enquanto concepção de homem o conjunto das relações sociais encarnada no indivíduo. Desta forma, fica presente a idéia de que a pessoa precisa de interações sociais qualitativas para construir seus conhecimentos e que estas podem ser desenvolvidas de várias maneiras dentro da escola na relação professor-aluno, aluno-aluno ou com outras pessoas mais experientes. É uma mudança de concepção em que os alunos passam de simples receptores de conhecimento, para autores e atores de sua aprendizagem, na busca da construção de significados e não da absorção de conceitos desconectados da realidade vigente. Abordar as interações sociais estabelecidas no contexto escolar é falar do papel do outro enquanto representante e concretizador singular de possibilidades e limites para as relações realizadas nesse contexto (SIMÃO, 2004; 2002; 2000; OLIVEIRA, 2002). Em um ambiente que propicie aprendizagem cooperativa, as pessoas terão maiores possibilidades de desenvolverem autonomia intelectual, social e afetiva. Logo, o contexto no qual acontecem as interações não é neutro em relação ao desempenho dos atores envolvidos, nem tão pouco limitado ao espaço físico, pois se modifica a medida que os atores se envolvem nas atividades e com os demais participantes (CARVALHO, 2003; 2001).

Segundo Gai e Naujorks (2006) a interação entre os atores escolares (professor-aluno e aluno-aluno), destes com o meio e, essencialmente, as relações sócio-afetivas estabelecidas entre os pares são relevantes para o estabelecimento da aceitação, amizade e aprendizagem. Nesse sentido a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no contexto do ensino regular vem beneficiar não só o incluído, mas todos que com ele estabelecerem interações. Ou seja, ambos são beneficiados com os processos interativos estabelecidos na sala de aula, haja vista que o propósito da inclusão é proporcionar a todos os alunos um contexto de aceitação da heterogeneidade (MANTOAN, 1998). A inclusão escolar visa criar um mundo em que todas as pessoas se reconheçam e se apoiem mutuamente, e esse objetivo não é formar uma pseudo-homogeneidade (GAI; NAUJORKS 2006). Ao contrário, as escolas devem organizar-se em função das diferenças individuais.

Gai e Naujorks (2006) afirmam que Vigotski focalizou o desenvolvimento da pessoa com deficiência a partir dos pressupostos gerais que orientavam a sua concepção do desenvolvimento humano. Destes pressupostos ele destacou os aspectos qualitativamente diversos das pessoas, em virtude, não apenas de suas diferenças filogenéticas, mas das peculiaridades de suas relações sociais (fatores ontogenéticos e sociogenéticos) – fatores que interferem no desenvolvimento de qualquer pessoa com deficiência ou não. Conforme Vigotski (1997), as pessoas com deficiência podem se beneficiar do processo de aprendizagem assim como as demais. Porém, é necessário que precocemente sejam estimuladas e o ambiente educacional seja um convite à

construção do saber. As interações sociais, portanto, tem papel fundamental no desenvolvimento da criança com deficiência, sendo que possibilitará a ela subsídios para ultrapassar suas dificuldades, assim como irá impor limites a serem transpostos (VIGOTSKI, 1997).

É fato que o número de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos no ensino comum tem aumentado consideravelmente, em contraposição as práticas escolares que não têm sido atualizadas nem tornadas mais eficazes. Assim a escola não tem conseguido se configurar como espaço educativo para significativo número de alunos, e a inclusão tem como significado, para muitas escolas, apenas matriculá-las. Diante deste fato há motivos para se romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada.

É necessário que o sistema educacional assuma esses objetivos e desperte no aluno o desejo de se desenvolver. Entretanto, os desafios para romper com o modelo atual e atingir a educação para todos são muitos, dentre os quais não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Para que, efetivamente ocorra à inclusão serão necessárias políticas públicas efetivas com ênfase em investimentos financeiros e formação de professores (MANTOAN, 1998; 2003; 2006; MANTOAN; VALENTE, 1998). A formação inicial deve, no mínimo, assegurar aos futuros profissionais domínio teórico para sustentar ações compromissadas com a construção de outras bases sociais, aquelas em que, ao menos, a desigualdade não possa ser justificada sob nenhuma condição. Conhecimento para elaborar propostas de enfrentamento à realidade escolar brasileira com jornadas de trabalho em que os profissionais tenham condições de se dedicar a projetos, estudos e construção de alternativas educacionais. Isso requer mais recursos para a educação, com salários que assegurem, entre outras condições, ter vínculo empregatício com apenas uma escola e com isto manter vida digna.

Quando as exigências mínimas para que a inclusão ocorra são analisadas seriamente, o discurso de uma escola que acolha a todos parece caminhar na contramão do que vem sendo instituído pelas políticas governamentais nas três esferas públicas e nas instituições privadas. Desta forma deve ser exigida a revisão do papel do Estado, garantindo que assuma como prioridade a administração e o financiamento de políticas sociais, particularmente as de educação. Os direitos precisam ultrapassar o plano do instituído legalmente e estruturar respostas educacionais que atendam às necessidades dos alunos, construindo uma escola mais que especial, onde os alunos tenham o direito de ser (alunos), sendo diferentes (MANTOAN, 1998; 2006; MANTOAN; VALENTE, 1998).

Uma experiência em debate na Universidade Federal do Amapá

A Universidade Federal do Amapá, cuja criação ocorreu em 1990 e o primeiro vestibular em 1991, é a Instituição de Ensino Superior Federal de menor porte da Região Amazônica. Ofertando atualmente vagas através de processo seletivo para seus

20 cursos e com diversas solicitações de criação de curso junto ao MEC, é uma Universidade que ainda se encontra em fase de implantação.

Embora pequena, a UNIFAP vem, dentro de suas limitações, atendendo às demandas no ensino superior do Amapá. Inúmeros jovens, grande parte deles oriundo de classes populares, buscam a instituição como alternativa para cursar uma graduação com qualidade. O processo seletivo anual sempre atende candidatos com deficiências e, invariavelmente, uma parcela destes obtém acesso à instituição. Assim, a Universidade Federal do Amapá sempre contou em seu quadro discente com necessidades educacionais especiais em razão de deficiência física, visual ou auditiva. Atualmente temos 03 (três) alunas com deficiência sensorial e é preciso destacar que a própria instituição fica à margem do processo de inclusão.

Segundo o censo do Ministério da Educação e Cultura e Instituto de Estudos e Pesquisas, a evolução de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior entre 2003 e 2005 no Brasil cresceu consideravelmente: Altas Habilidades/Superdotação: 2.390%; Deficiência Auditiva: 265%; Deficiência Física: 182%; Deficiência Mental: 134%; Deficiência Múltipla: 520% ; Deficiência Visual: 271,5% (Fonte: Censo Superior - MEC/INEP). No Amapá, cuja população total é de cerca de 477.032 pessoas, a população com deficiência está em torno de 63.355, sendo que a população na faixa etária de 18 a 24 anos, apta a cursar o nível superior, é de 6.103 (Fonte: Censo Demográfico/IBGE/2000). A falta de condições de acessibilidade pode ser um dos fatores que tem afastado estas pessoas do sonho em cursar o nível superior.

As leis existentes, como a Constituição Federal em seus artigos 208 e 227, a LDB (lei 9394/96) e mesmo legislações mais específicas, versam sobre a criação de programas de prevenção e atendimento especializado às pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual garantindo-lhes acesso adequado aos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos. Contudo, até o 1º semestre/2008, apesar da obrigatoriedade legal e do fato de contar com discentes com necessidades especiais, a Universidade Federal do Amapá não tinha um Núcleo de Acessibilidade que pudesse criar, gerenciar e oferecer condições pedagógicas e instrumentais para que os mesmos possam ter acesso aos ensinamentos pedagógicos. Isto tem gerado uma situação difícil para estes cidadãos cujo resultado é a evasão, salvo para aqueles que trilham o árduo caminho da persistência individual.

Não bastassem as dificuldades aos alunos com necessidades especiais, é preciso destacar a dificuldade que própria instituição tem em atender as exigências da Lei 10.098/2000 e da Portaria do MEC nº 1.679/99. Esta última dispõe sobre os requisitos de acessibilidade às pessoas que têm deficiências para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento das instituições que a Universidade Federal do Amapá, até o momento, possui dificuldades para cumprir. Já a Lei 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios para promoção à acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, vem sendo atendida com restrições. Ao lado disso, o número de alunos com necessidades educacionais especiais inseridos na Universidade Federal do Amapá vem aumentando

consideravelmente, mas eles não estão encontrando condições adequadas de acessibilidade.

A partir deste quadro apresentado, um grupo de professores e técnicos da UNIFAP elaborou e submeteu o projeto para criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) ao Edital Incluir- SEESP-SESu-MEC em junho de 2008 e o referido foi aprovado com o montante de recursos no valor de cento e vinte mil reais. A partir destes recursos o NAI está sendo construído no sentido de possibilitar aos alunos com necessidades educacionais especiais o pleno acesso ao ensino superior.

O presente projeto tem objetivos a curto, médio e longo prazo. Em curto prazo é a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão para as pessoas com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal do Amapá e, a médio e longo prazo: Implementar a política de inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior; Possibilitar atendimento técnico, pedagógico e psicológico as pessoas com necessidades educacionais especiais e aos professores da instituição; Garantir o pleno acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais a currículos, métodos, técnicas e recursos educativos; Garantir o pleno acesso das pessoas com necessidades educacionais especiais à estrutura física e tecnológica da Universidade; Promover a formação continuada dos docentes, a partir de cursos de capacitação; Estabelecer convênios de forma a divulgar e consolidar o paradigma da inclusão no âmbito do Estado do Amapá.

Vale ressaltar que o projeto de criação do Núcleo de Acessibilidade na Educação Superior aprovado através do Edital INCLUIR/2008 foi no valor de 120 mil reais, para inicialmente se fazer a acessibilidade física e pedagógica nesta instituição, e conseqüentemente participará de outros editais para a captação de recursos tendo em vista o desenvolvimento de suas ações

Desta forma a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão objetiva oferecer condições pedagógicas e instrumentais aos discentes com deficiências, além de promover a autonomia intelectual e pessoal. Assim, a criação do Núcleo de Acessibilidade estará promovendo a inclusão ao atuar para assegurar condições de acesso às pessoas com deficiências, de modo que estas se percebam e sejam percebidas como cidadãos em pleno gozo de seus direitos.

Em consonância com a proposta de Inclusão da Universidade Federal do Amapá, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão almeja ampliar e aperfeiçoar, ano a ano, a sua missão institucional de garantir o apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes das mais diferentes deficiências que ingressam na Universidade, através do desenvolvimento de atividades que viabilizem maior acessibilidade e conseqüentemente maior sucesso na vida acadêmica.

Exatamente por isso, entre as perspectivas do Núcleo de Acessibilidade estão objetivos futuros como firmar parcerias com a Promotoria da Justiça e da Cidadania de Macapá, bem como governos estaduais e municipais para avançar na promoção de discussões com a sociedade sobre as necessidades especiais e promover cursos que possam oferecer subsídios para a mudança de paradigma rumo à inclusão. Nesse caso, é importante ressaltar que a Promotoria de Justiça da Cidadania de Macapá já está

disposta a abraçar esta causa formando um esforço conjunto que poderá resultar em mudanças substanciais a curto, médio e longo prazo. Mudanças na possibilidade de acesso das pessoas com necessidades especiais, mas principalmente mudanças conceituais e paradigmáticas de interação com o outro constituem a idéia de que a diferença existe, mas que ela não pode ser base para sustentar a desigualdade de oportunidade de educação e de vida.

Neste sentido, a criação do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão será relevante no sentido de se constituir um centro de referência no Estado do Amapá sobre a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Tendo, ainda, enquanto pretensão expandir este acesso aos alunos, técnicos e professores desta instituição e, também para a sociedade amapaense, permitindo assim que a Universidade exerça seu papel social, e que as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham garantias de ingresso, permanência e saída com sucesso do ensino superior.

Os paradigmas educacionais em voga atualmente estigmatizam e excluem estas pessoas com necessidades educacionais especiais. Então, a motivação que sustenta a luta pela inclusão, como uma nova perspectiva paradigmática para a sociedade na forma de se relacionar com as pessoas com ou sem necessidades educacionais especiais, é sem dúvida a qualidade de ensino nas escolas, de modo que estas se tornem aptas para responder às necessidades de cada um, de acordo com suas especificidades, sem cair nas teias da educação especial e suas modalidades de exclusão.

O ato de incluir pessoas com necessidades educacionais especiais significa a sua plena participação em todo o processo educacional e, para isso, é preciso haver criação e expansão de projetos comprometidos em transformar a universidade para que esta garanta o acesso a toda a clientela que busca a universidade, sem que haja qualquer empecilho que venha a comprometer seu processo de desenvolvimento. Portanto, o sucesso da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na universidade decorre das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes. Tal realidade só será atingida quando a universidade assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e a aprendizagem é concebida e avaliada.

Como visto acima, o projeto que ora apresentamos se justifica por paradigmas filosóficos e legais, mas é importante apresentar também questões pragmáticas. A universidade está cumprindo seu papel social quando recebe alunos com deficiência tanto física e intelectual, quanto sensorial, mas esta ação se torna paradoxal quando não possibilita o acesso tanto à comunicação quanto ao espaço físico e aos equipamentos, excluindo os referidos alunos do processo de construção do conhecimento. Assim, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais à Universidade é um processo importante, mas ainda embrionário que exige assegurar

a acessibilidade mediante a supressão de todas as barreiras tanto de caráter arquitetônico quanto de comunicação.

Na Lei 10.098/2000, as barreiras arquitetônicas são definidas de forma geral como “qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso à liberdade de movimento e a circulação”. As barreiras na comunicação, por sua vez, são aquelas que possibilitam a existência de obstáculos na forma de expressar e receber mensagens por meio dos sistemas comunicativos. Considerando que a sala de aula é, por excelência, o lugar da interação comunicativa, a pessoa com deficiência sensorial fica impedida de ter acesso a diversas formas de interação, tanto nas relações interpessoais quanto nas instrumentais como acesso a artigos, textos e livros.

Promover a autonomia pessoal destes significa, também, enfrentar as barreiras arquitetônicas urbanísticas existentes nas vias públicas e nos espaços internos de edifícios públicos como a universidade. É preciso, segundo a Lei 10.098/2000, garantir a acessibilidade como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida”. É necessário, portanto, estabelecer um horizonte de políticas educacionais onde se considere, principalmente, a igualdade de oportunidades e a valorização e a diversidade no processo educativo.

A criação do Núcleo de Acessibilidade é, nesse sentido, um processo elaborado sob tal ótica, pois seu funcionamento estará iniciando o processo de inclusão ao atuar para assegurar condições de acesso às pessoas com necessidades educacionais especiais. É fato que o objetivo inicial desse projeto é a criação do Núcleo de Acessibilidade para atender às demandas imediatas dos deficientes sensoriais e físicos que atualmente estão matriculados na Universidade, dando-lhes condições de acesso aos materiais pedagógicos, comunicação e à estrutura física da Instituição. Contudo, a criação do Núcleo de Acessibilidade em condições de atender às demandas que lhe são específicas é uma urgência, não apenas para a Universidade e seus acadêmicos, mas para todas as pessoas do Amapá, pois o intuito é atuar no sentido de promover a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais em todo o Estado.

Neste sentido a curto prazo já estamos desenvolvendo o atendimento a alunos com deficiência sensorial, a partir de um professor especializado em Braille, além do acompanhamento pedagógico junto aos professores dos mesmos. A adequação arquitetônica foi realizada parcialmente com piso tátil e rampas além de um banheiro adaptado direcionados para quebrar barreiras de acessibilidade física e pedagógica. Já os objetivos para promover a quebra de barreiras atitudinais estão sendo desenvolvidas pelo Núcleo de Acessibilidade e Inclusão a partir de palestras, reuniões com professores, debates em salas de aulas etc.

Portanto, apesar dos desafios de se fazer a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no ensino superior, a Universidade Federal do Amapá propõe honrar o seu compromisso sócio-educacional, no sentido de atender com qualidade a comunidade acadêmica e colaborar com a construção do conhecimento, bem como se tornar num espaço literalmente aberto a todos os que aqui já estão e os que virão, por

meio da construção de consensos (valores, políticas e princípios) proveniente de uma reflexão coletiva dos sujeitos (professores, técnicos e alunos) dessa instituição, para que as pessoas com necessidades educacionais especiais sejam atendidas com respeito a sua diversidade, promovendo, desta forma a autonomia intelectual e pessoal.

Referências

- BIBAS, J. M.; VALENTE, M. I. (Coordenadores Grupo AprendizDown) Reviver Associação Down. <http://www.reviverdown.org.br>, 2007.
- CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? *Centro de Educação, Revista Eletrônica Educação Especial*, n.26, São Paulo, agosto 2005.
- CARVALHO, C. Comunicações e Interações Sociais nas Aulas de Matemática. Conferência apresentada no *I Seminário de Ensino da Matemática* no âmbito da 14ª Conferência realizada pelo COLE, Campinas-SP, Julho de 2003.
- _____. *Interação Entre Pares: Contributos para a promoção do Desenvolvimento Lógico e do Desempenho Estatístico no 7º ano de Escolaridade*. 2001.485p. Tese de Doutorado em Educação, especialidade em Psicologia da Educação – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, 2001, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- DOMINGUES, T. L. C.; CAVALLI, M. R. Inclusão Escolar, Subjetividade e Docência. *Centro de Educação, Revista Eletrônica Educação Especial*. n.28, abril, 2006.
- GAI, D. N.; NAUJORKS, M. I. Inclusão: Contribuições da Teoria Sócio-Interacionista à Inclusão Escolar de Pessoas com Deficiência. *Centro de Educação, Revista Eletrônica Educação Especial*. n.2, v.31, abril, 2006.
- KUHN, T. S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 9ª ed., 2005.
- MANTOAN, M. T. É. *O direito de ser, sendo diferente, na escola*. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- MANTOAN, M. T. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- _____. Educação para Todos: Desafios, Ações, Perspectivas da Inclusão nas Escolas Brasileiras. *Rev. on-line Bibl.* v.1., n.2, p.68-76, fev. 2000 - ISSN: 1517-3992.
- _____. Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cadernos CEDES* ISSN 0101-3262 versão impressa Cad. CEDES; v. 19; n. 46; Campinas, Set.1998.
- MANTOAN, M. T. E. & VALENTE, J. A. Special education reform in Brazil: an historical analysis of educational policies. *In European Journal of Special Needs Education*, 13(1), (p.10-28), 1998.
- MARQUEZA, R. A Inclusão no Novo Paradigma de Ciência. *Revista Eletrônica Educação Especial*, n. 26, setembro de 2005.
- OLIVEIRA, M. S. Interação verbal e construção de conhecimento por díades de crianças: uma análise segundo a concepção boeschiana de “valor visado” e “valor

real”. São Paulo, 2002. 176p. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

SILVA, K. F. W.; MACIEL, R. V. M. Inclusão escolar e a necessidade de serviços de apoio: como fazer? *Centro de Educação. Revista Eletrônica Educação Especial*, n.26, ano 2005.

SIMÃO, L. M. (Org.). *O Outro no Desenvolvimento Humano: Diálogos para a Pesquisa e a Prática Profissional em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

SIMÃO, L. M. *O Significado da Interação Verbal para os Processos de Construção de Conhecimento: Proposta a partir da Óptica Boeschiana*. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). *Cultura, Cognição e Afetividade: A Sociedade em Movimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. *Interação Verbal e Construção de Conhecimento: Desenvolvimento a partir da Teoria da Ação Simbólica de Ernst Boesch*. In: *III Conferência de Pesquisa Sociocultural, Campinas/SP: Simpósio: Interação, Modelos em Discussão*, julho 2000.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação social da mente*. 6ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Manuscrito de 1929*. Traduzido do original russo, publicado no Boletim da Universidade de Moscou, Série 14, Psicologia, 1986, No. 1, por A. A. Puzirei e gentilmente cedido pela filha de Vigotski, G. L. Vigotskaia. Tradução: Alexandra Marenitch; assistente de tradução: Luís Carlos de Freitas; revisão técnica: Angel Pino. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 71, Julho. 2000

_____. *Obras Escogidas: Fundamentos da Defectologia*. Vol. V. Madrid: Visor, 1997.

Artigo recebido em 01 de dezembro de 2011.

Aprovado em 30 de dezembro de 2011.